



De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences, dans les IUFM

Françoise Campanale

► To cite this version:

Françoise Campanale. De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences, dans les IUFM. Les Dossiers des sciences de l'éducation , 2009, 22, pp.71-85. hal-01111197

HAL Id: hal-01111197

<https://hal.science/hal-01111197>

Submitted on 26 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Françoise Campanale ♦

Université Pierre-Mendès-France, LSE, France

Francoise.Campanale@upmf-grenoble.fr

De l'évaluation de la compétence à enseigner à l'évaluation des compétences, dans les IUFM

► Françoise Campanale, Maître de conférences à l'université Pierre Mendès France.

Résumé

L'article s'intéresse à l'évaluation des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants. Il décrit le prescrit institutionnel et des pratiques de l'évaluation de la formation dans les IUFM. Il montre la rupture provoquée par le cahier des charges de la formation des maîtres de janvier 2008 et le chantier ouvert sur l'évaluation des compétences. Il se conclut sur le défi posé aux universités en charge de la formation des enseignants et de son évaluation.

■ **Mots-clés :** évaluation, compétences, IUFM, formation professionnelle, certification.

Abstract

This paper deals with the evaluation of the professional competences of pre-service teacher education. He describes the ministerial instructions about evaluation of this training and practices before and after the break provoked by the new instructions of January 2008. It shows how the new curriculum on the go in the French Institute for the teacher training 2008, with a focus on competence evaluation, creates a new challenge, which universities now in charge of pre service teacher training have to raise.

■ **Keywords :** evaluation, competences, institute of teachers' training, professional training, certification.

La formation professionnelle initiale des enseignants assurée par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres [IUFM] est en passe de se disséminer dans différents masters organisés par les universités. S'il existe un corpus théorique important sur l'évaluation des compétences professionnelles, rares sont les descriptions précises des modalités mises en œuvre pour évaluer les compétences des enseignants. Ces modalités n'ont cessé d'évoluer au fil des années et sont très variables d'un IUFM à l'autre. Toutefois, l'expérience de dix huit ans des IUFM dans ce domaine pourrait être utile à recueillir. Cet article rend compte des différentes préconisations institutionnelles et des modalités innovantes mises en œuvre à Grenoble, similaires à celles utilisées dans d'autres IUFM, mais dont nous n'avons que quelques traces recueillies dans des rencontres inter-IUFM et dans des communications à des colloques.

Nous présenterons d'abord le prescrit jusqu'à l'année 2006-2007, son sens et sa traduction dans des pratiques d'évaluation construites progressivement. Puis, nous exposerons les modalités d'évaluation amenées par le cahier des charges de janvier 2007 pour la rentrée 2007, en rupture avec les précédentes, et les travaux non achevés qui en ont résulté. Nous concluons sur les enjeux à venir.

Une évaluation tripolaire (1991 à 2007)

Les IUFM, créés en 1990 suite à la loi Jospin de 1989, sont chargés de la formation de tous les enseignants et de celle des Conseillers Principaux d'Education. Leur recrutement est aligné sur la licence. Etablissements universitaires autonomes, les IUFM ont un directeur nommé par le ministre de l'éducation nationale. La formation comprend une année (facultative) de préparation aux concours de recrutement et une deuxième année obligatoire pour les lauréats de ces concours, qui ont alors le statut d'enseignants stagiaires. Le rapport Bancel (1989), qui préfigure l'organisation des IUFM, inaugure la détermination des *compétences professionnelles à faire acquérir* pour enseigner. Rapports commandés par le ministère de l'éducation nationale sur la formation dans les IUFM et travaux des chercheurs sur le développement professionnel (Lang, 1999, Perrenoud, 1994 ; Paquay, Altet & Perrenoud, 1996 ; Jorro, 2002) vont jalonner le temps des IUFM.

■ Ce qui est prescrit

Les premiers référentiels ministériels de 1994 pour le professeur des écoles stagiaire (PE) en fin de formation initiale et celui 1997 pour l'enseignant du second degré regroupent respectivement en quatre et trois domaines des compétences liées :

- à la maîtrise des savoirs disciplinaires,
- aux tâches d'enseignement proprement dites (conception, mise en œuvre et analyse de situations d'apprentissage ; conduite de la classe et prise en compte de la diversité des élèves),
- à des comportements caractéristiques du professionnel (la responsabilité et l'éthique professionnelle ; la capacité réflexive avec sa portée d'autonomie et de capacité à gérer des situations singulières pour lesquelles les routines du métier ne sont pas suffisantes).

Comment les IUFM doivent-ils évaluer la construction de ces compétences ? Au cours de ces années, s'affirment progressivement dans les IUFM des modalités d'évaluation qui sont reprises par le cahier des charges pour les IUFM de 2002 (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale [BOEN], 2002). Ce cahier des charges réclame une évaluation formative au long de l'année et un bilan terminal qui porte sur trois pôles : *le stage en responsabilité, le mémoire professionnel, les enseignements*. Chaque pôle donne lieu à une évaluation terminale distincte prononcée par un jury spécifique désigné par l'IUFM. Les évaluations doivent tenir compte des objectifs de chacun des pôles, mais chaque IUFM détermine les modalités précises des évaluations. Une commission de validation, composée par le directeur d'IUFM et à laquelle participent des inspecteurs, rassemble les conclusions de chacun des trois jurys dans un rapport individuel pour chaque stagiaire. Elle formule un avis global (sans que soit explicitement exigé un descriptif des compétences construites), éventuellement propose une prolongation de scolarité. En somme, les IUFM ont la charge de faire construire et valider la compétence à enseigner.

Toutefois, il faut rappeler que les IUFM ne sont pas habilités à délivrer de diplôme. Aussi, ce sont des jurys académiques, organisés par le rectorat, qui prononcent la certification et en même temps la titularisation ou une prolongation de scolarité ou un licenciement (cas marginaux).

■ Sens de l'évaluation tripolaire

Instaurer trois évaluations revient à attribuer une importance équivalente aux trois situations de formation (enseignements, réalisation du mémoire professionnel et stage en responsabilité). Il s'agit d'évaluer les connaissances théoriques et pratiques construites à l'IUFM, la capacité à réfléchir sur sa pratique en lien avec des savoirs théoriques, et enfin la capacité à adapter ces connaissances aux situations d'exercice du métier et à les transformer en gestes professionnels pertinents.

La formation étant en alternance, les stages jouent un rôle central dans le diagnostic des besoins de formation et dans les régulations qui s'ensuivent au cours de la phase formative des trois évaluations. L'accent est mis sur l'analyse des pratiques en construction au niveau de chacun des trois pôles.

Des pratiques d'évaluation variables d'un IUFM à l'autre

Le rapport de Septours et Gauthier (2003) sur la formation des maîtres souligne l'hétérogénéité des pratiques d'évaluation dans les IUFM, mais ne les décrit pas. Nous pouvons toutefois citer quelques aspects convergents.

Il n'est pas demandé aux IUFM de classer les enseignants stagiaires au sortir de la formation. Aussi, sans nécessité de classer, la traditionnelle note chiffrée n'a plus de raison d'être. La plupart des IUFM traduisent les résultats des évaluations soit par une estimation binaire (satisfaisant ou non) accompagnée d'un bref rapport, soit graduent les estimations positives.

La distinction nette entre évaluation formative et sommative a amené certains IUFM (Cf. Campanale & Gondrand, 2007) à attribuer aux stages en cours

d'année des professeurs des écoles une fonction uniquement formative pour réserver au stage terminal une évaluation sommative de type contrôle. Et cela d'autant plus qu'une progressivité dans la mise en stage pour les PE est possible : stage en tutelle, stage en responsabilité à deux dans la même classe, puis stage seul(e) en responsabilité.

Les pratiques d'évaluation des stages sont très hétérogènes aussi à l'intérieur du même IUFM, du fait de l'hétérogénéité des évaluateurs (universitaire, formateur IUFM, maître formateur ou conseiller pédagogique). Même si les rubriques des bulletins de visite sont similaires (activité pédagogique, conduite de classe, fonctionnement de la classe, entretien, conseils, conclusion), chaque évaluateur a sa grille de lecture en fonction de son statut et de sa spécificité disciplinaire (Briqué-Duhazé & Buhot, 2007). Le manque de cadrage de l'évaluation et son caractère peu transversal nuit à l'élaboration d'une évaluation globale (*id.*).

L'évaluation des enseignements s'appuie sur des productions dont la nature et les critères sont laissées au choix des IUFM. Il n'est pas envisagé par le cahier des charges de contrôles terminaux des enseignements, mais une production complexe (projet pédagogique), des contrôles en cours de formation. L'IUFM de Grenoble, par exemple évalue le pôle « enseignements » de la formation PE en s'appuyant sur deux productions :

- un projet pédagogique pluridisciplinaire, réalisé seul(e) ou à deux, évalué par deux ou trois formateurs sur la base de critères déterminés en commun ;
- une planification de séquence d'enseignement, dans une autre discipline que celles du projet pluridisciplinaire, évaluée par le formateur concerné.

La réalisation des productions est accompagnée d'évaluations formatives. Ce dispositif est à rapprocher du dossier d'apprentissage mis en œuvre au Québec (Forgette-Giroux et Simon, 1998). La pertinence de la tâche d'évaluation par rapport aux compétences visées prime sur sa validité par rapport aux enseignements et sur la fidélité (De Ketele & Gérard, 2005). A noter aussi que le travail collaboratif est aussi favorisé au niveau du mémoire professionnel, non seulement par le travail en ateliers regroupant les stagiaires travaillant sur un même thème, mais aussi par des réalisations de mémoire à deux, rendues possibles mais pas imposées.

De nombreux travaux rendent compte des analyses de pratiques mises en œuvre dans les IUFM pour développer la réflexivité (Amade-Escot, 1999 ; Baïetto, Campanale & Gadeau, 2001 ; Baïetto, Barthélémy & Gadeau, 2003 ; Blanchard-Laville & Fablet, 1996/2000, 1998/2000 ; Dessus & Campanale, 2000 ; Perrenoud, 2001). La question en débat est alors la place et le rôle de l'évaluation dans l'analyse de sa pratique : occultation pour faciliter l'implication des enseignants stagiaires (Altet, 2000) ou au contraire l'explicitation des processus d'évaluation pour faciliter l'autoévaluation et des régulations conduites consciemment (Campanale, 2007a, 2007b ; Jorro, 2004). La manifestation d'une capacité réflexive est un des critères pour l'évaluation des stages (au niveau de l'entretien qui suit l'observation), pour l'évaluation du mémoire professionnel, et, suivant l'IUFM, pour l'évaluation des productions validant les acquis des enseignements.

Cette période est marquée par la généralisation de l'évaluation critériée, l'accompagnement formatif avec des situations d'évaluation mutuelle entre stagiaires, de co-évaluation formateur (s)-stagiaire, d'autoévaluation. L'évolution des modalités d'évaluation va dans le sens d'une évaluation dans une approche par compétences.

Mais, reproches d'inadaptation de la formation professionnelle initiale face aux évolutions du métier, le constat que les référentiels trop touffus ne mettent pas assez en évidence l'attendu, que les IUFM se les sont appropriés de façon hétérogène, que ces derniers exercent une trop forte prégnance dans la procédure de titularisation (Septours & Gauthier, 2003) amènent une réforme des IUFM.

A partir de 2008, une évaluation par compétences

La loi Fillon sur l'école de 2005 engage la réforme du statut des IUFM et un recrutement des enseignants au niveau du master. La réforme est conçue dans la perspective de recrutements massifs à prévoir et de l'inscription de la formation des enseignants dans les standards européens. Elle se traduit par un nouveau cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, avec un nouveau cursus et de nouvelles modalités d'évaluation. La formation professionnelle initiale est conçue dans un continuum : pré-professionnalisation en licence ; préparation aux concours en M1 ; concours et formation professionnelle initiale en alternance en M2 avec, à l'issue, certification et titularisation ; formation continuée les deux premières années d'exercice.

Si les conditions définitives de la mastérisation font encore l'objet de concertation, le cahier des charges est entré en vigueur en 2007-2008.

■ Ce que prescrit le nouveau cahier des charges

Le cahier des charges (BOEN, 2007a ; BOEN, 2007b) affirme qu'enseigner est un métier qui s'apprend. Il inscrit résolument la formation et son évaluation dans une logique de compétences, qui privilégie l'action en contexte. La formation et son évaluation se réfèrent à un référentiel unique des compétences de l'enseignant, quel que soit le type d'établissement auquel le destine le concours de recrutement. Ce référentiel comprend dix compétences :

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
5. Organiser le travail de la classe ;
6. Prendre en compte la diversité des élèves ;
7. Évaluer les élèves ;
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
10. Se former et innover.

Chaque compétence est déclinée en connaissances, capacités à utiliser ces connaissances et attitudes. A noter que la maîtrise des TICE est validée par le Certificat C2I appuyé sur un référentiel spécifique. La dernière compétence s'inscrit dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

Le nombre et la nature des compétences sont similaires à d'autres référentiels francophones des pays de l'OCDE : neuf compétences pour le référentiel belge (CEF, 2000), douze pour celui du Québec (MEQ, 2001), onze pour du canton de Vaud en Suisse (HEP, 2005), par exemples. Cette similitude des référentiels d'enseignants est censée promouvoir la mobilité des enseignants dans l'espace européen, voire au-delà.

Le référentiel français, comme les autres, présente des compétences complémentaires, difficilement isolables les unes des autres, à la différence des référentiels-métiers habituels qui listent généralement des compétences dont chacune correspond à un ensemble d'activités à effectuer sur le poste de travail. On peut distinguer les compétences cœur de l'activité d'enseigner (C4, C5, C6, C7), des compétences connexes (C9 et C10) et des compétences transversales (C1, C2, C3, C8). Aussi, l'évaluation ne pourra se faire compétence par compétence même si les formateurs ont à se prononcer pour chacune.

Le cahier des charges précise que si l'IUFM forme et évalue les compétences, la certification est clairement confiée à des représentants de l'Etat-employeur. Cette distinction affirme l'extériorité de la décision de recrutement prise par des jurys ne comprenant pas de formateurs IUFM ayant participé à la formation et à l'évaluation des enseignants stagiaires. La perspective d'une distinction plus nette entre certification à la charge de l'organisme de formation et recrutement postérieur par l'Etat (Pochard, 2008) n'est pas loin. Pour le moment, la certification concomitante au recrutement s'appuie sur un dossier de compétences constitué de trois avis : celui de l'IUFM, celui du chef d'établissement (pour les PLC et PLP) et celui d'un inspecteur. L'avis de l'IUFM doit rendre compte de la maîtrise suffisante ou non de chaque compétence. Lui sont joints les rapports de visite rédigés par les formateurs. Toutes les compétences doivent être suffisamment maîtrisées pour que l'aptitude à enseigner soit prononcée. L'accent est mis sur la pluralité des avis et sur l'évaluation en situation d'exercice du métier.

On passe de l'évaluation de la compétence à enseigner à une évaluation par compétences. Et cela ne va pas sans soulever un certain nombre de problèmes et de tensions.

■ **Comment pratiquer cette évaluation des compétences ?**

La lame de fond des compétences a balayé, sans l'effacer pour autant, la question de la pertinence du découpage en compétences de la qualification professionnelle, qui marginalise les savoirs théoriques, qui s'inscrit dans une perspective de management entrepreneurial des ressources humaines, vise la conformation au détriment de la créativité (Koebel, 2006). De nouveaux outils et dispositifs ont été conçus pour évaluer par compétences, s'inspirant peu ou prou des écrits des chercheurs dans ce domaine.

Une définition de la compétence professionnelle qui semble faire consensus

Au travers des nombreux écrits, un consensus semble s'être établi autour de quatre caractéristiques de la compétence professionnelle.

- Elle se traduit par un savoir agir responsable et validé (Le Boterf, 2000). Elle se valide par inférence, à partir de traces qui en sont la manifestation.

- Elle nécessite la mobilisation et combinaison de ressources cognitives pour gérer des situations professionnelles complexes et événementielles (Crahay & Detheux, 2005 ; De Ketele & Gérard, 2005 ; Scallon, 2004).

- « Une compétence est toujours singulière et appartient en propre à un individu. Elle est inséparable de sa personnalité et de son histoire. Elle s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation » (Carette, 2007, p. 52).

- C'est un processus dynamique, en constante évolution, en fonction des situations dans lesquelles il est sollicité (Pastré, 1999). Zarifian (1999) parle d'intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente.

■ L'évaluation dans l'approche par compétences : filée, plurielle, située

Pour Scallon (2004), l'évaluation dans l'approche par compétences privilégie une évaluation formative « filée », descriptive et résolument positive. Il ne s'agit pas de contrôles à répétition. L'évaluation se centre sur l'observation de comportements en évolution qui se stabilisent au fil de plusieurs situations. Cela prime sur une évaluation détaillée de l'activité dans chaque situation et sur son efficacité ponctuelle. « Il ne s'agit pas seulement de valider l'appropriation de compétences mais de faire valoir un ensemble de processus puisant dans différents éléments constitutifs de l'activité » (Jorro, 2007, p. 22). L'évaluation des compétences en construction est résolument formative, dynamique. Elle saisit une évolution.

L'évaluation est plurielle : pluralité des situations, pluralité des objets d'évaluation (*id.*), pluralité des évaluateurs. Elle implique aussi la participation du formé à son évaluation dans des situations d'auto et de co-évaluation (Allal, 2006).

L'évaluation est « socialement, culturellement, historiquement située » (Mottier-Lopez, 2007, p. 153). L'évaluation des compétences se fait en contexte et la variété des contextes influe sur elle, d'où la nécessité d'une approche compréhensive qui prenne en compte leurs caractéristiques plus ou moins favorables à l'expression des compétences. L'évaluateur ne peut se contenter de cocher une grille comportant des indicateurs prédéterminés. Il a chaque fois à construire/reconstruire le processus d'évaluation (Jorro, 2006) : définition de l'objet d'évaluation (quelles compétences cibles je peux évaluer dans cette situation ?) de référentialisation (qu'est-ce qui peut être attendu dans ce contexte et à ce moment de la formation ?), d'interprétation de ce qu'il voit, de partage de son évaluation avec l'évalué.

Travail difficile, car, bien souvent dans l'évaluation en stage, il découvre le contexte en situation d'évaluation.

Autrement dit, l'approche par compétences installe de fait le modèle de pensée de l'évaluation comme « pratique située, problématisée et signifiante » (Vial, 2006, p. 93). Elle tend à effacer la rupture entre formatif et certificatif (Mottier & Laveault, 2008).

■ Outils et dispositifs en chantier

Outils et dispositifs d'évaluation ont été élaborés dans l'urgence et ne sont pas encore stabilisés. Ce qui suit provient de ce qui a été construit, pour l'évaluation des compétences des professeurs d'écoles stagiaires, à l'IUFM de Grenoble et des traces des dispositifs des IUFM de Nice et du Nord Pas de Calais.

Première préoccupation, tournée vers l'aval du processus d'évaluation : comment rendre compte de l'avis de l'IUFM pour éclairer la décision de certification ? Quel référentiel d'évaluation construire pour pouvoir se prononcer sur une maîtrise « suffisante » des dix compétences à la fin de l'année de stage ? Quels indicateurs prendre en compte ?

Les référentiels d'évaluation, que nous citons, proviennent d'un travail collaboratif entre formateurs. Ils ont été élaborés dans le but de disposer d'un outil partageable par tous, « pour que chacun puisse s'y projeter, y manipuler aisément les éléments, y trouver matière à discussion » (Menacacci & Vial, 2008, p. 3). Les indicateurs (*cf.* exemples en annexe) puisent dans les composantes des dix compétences, en reprennent certaines telles quelles, en regroupent d'autres en les reformulant. Ils sont au nombre de trois (IUFM de Nice) ou en nombre variable en fonction des compétences (IUFM de Grenoble) ou encore condensés dans des descripteurs (IUFM Nord Pas de Calais).

Dans chaque cas, le référentiel d'évaluation est connu en début d'année par les stagiaires et un travail d'appropriation est fait avec les formateurs. Cela permet aux stagiaires de se situer clairement dans une posture professionnelle. Le référentiel commun d'évaluation donne cohérence aux différentes évaluations : celles du stage et à celles des écrits professionnels. Il en facilite la synthèse.

Les avis des IUFM sur chacune des dix compétences comportent des niveaux : insuffisant / suffisant / très satisfaisant (IUFM du Nord Pas de Calais) ou insuffisant / suffisant / à renforcer (IUFM de Grenoble). L'avis peut être précédé (cas de l'IUFM de Grenoble) d'une fiche parcours de formation précisant les lieux de stage et les sujets des écrits professionnels et complété par quelques phrases sur l'évolution du stagiaire au cours de la formation.

Avec la présence d'indicateurs, l'évaluation sommative prend alors tout son sens de bilan des évaluations filées et dessine un profil en évolution pour déboucher sur un jugement global (Scallon, 2004). Elle confère à l'évaluation certificative un caractère pronostic (Campanale & Gondrand, 2007).

Des instances d'évaluation-régulation ont aussi été mises en place : conseils de formation réunissant périodiquement les formateurs d'un groupe de stagiaires ; procédures d'alerte ; tutorat par un formateur-référent qui accompagne le stagiaire dans l'analyse des retours évaluatifs et le conseille dans ses choix de modules de formation. L'évaluation *filée* impose un suivi par des formateurs de proximité qui connaissent bien le stagiaire et son parcours.

Enfin, un travail plus obscur a été accompli sur des livrets de suivi de la formation (ou portfolios de formation). Cet outil commun au stagiaire et à ses formateurs comprend les rapports de stages, des productions en lien avec la pratique professionnelle et les retours formatifs sur la base de critères de réussite dont les indicateurs sont explicités et discutés. Il contribue à l'individualisation, la responsabilisation du stagiaire dans sa formation, facilite la réflexivité et la construction identitaire (Mottier & Vanhulle, 2008). Il est important de distinguer ce portfolio de formation du dossier de compétences, pour lequel l'Etat employeur n'exige, au niveau des pièces jointes, que des rapports de visite. Le portfolio de formation peut se transformer en portfolio de compétences, regroupant des productions qui mettent en valeur les compétences développées. Mais, le dossier de compétences, propriété de l'Etat-employeur n'est pas encore un portfolio de compétences, propriété du sujet qui est seul maître de son usage.

■ Des tensions activées

Une enquête a été réalisée auprès de 204 professeurs d'école stagiaires et de 28 formateurs ♦ d'un même site IUFM sur les effets d'un dispositif mis en œuvre en 2006-2007, en anticipation du nouveau cahier des charges (Campanale & Gondrand, 2008). Un des résultats montre que majoritairement (58% des stagiaires et 68% des formateurs) trouvent le changement positif. Il a contribué à une harmonisation des références et des outils d'évaluation, à des évaluations précises, à des régulations individualisées de la formation.

► Le terme formateur est utilisé ici comme générique.

Mais, au niveau des formateurs, l'enquête a mis en évidence des tensions :

- tension entre le contrôle de conformité et l'évaluation compréhensive qui prend en compte la temporalité de la formation et l'histoire des personnes pour amener un questionnement interactif des références ;
- tension entre la nécessité d'utiliser un référentiel commun d'évaluation et l'inadéquation récurrente d'un outil préconstruit au réel singulier à saisir ;
- tension entre une tradition d'évaluer en solo et la contrainte de partager l'évaluation dans une équipe, de l'explicitier régulièrement dans un collectif.

Ces tensions témoignent du changement de logique entraîné par l'évaluation par compétences. Elles sont gérables pour l'évaluateur qui adopte la posture d'ami critique (Jorro, 2006), valorise le positif et conserve pour un temps à l'interne les régulations envisagées ensemble, pour celui sait s'autoriser une interprétation « hors cadre », en regard d'autres références qu'il proposera comme plus pertinentes à la situation.

Un autre problème qui émerge est celui de la formation des formateurs à cette nouvelle logique.

Au cours de leurs dix-huit années d'existence, régulièrement mis sur la sellette, soumis à maints rapports d'évaluation, maintes circulaires, les IUFM ont mis en place une formation véritablement professionnelle : formation ambitieuse en didactiques des disciplines d'enseignement, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychologie cognitive, philosophie de l'éducation, avec une alternance intégrative qui se traduit par un va et vient entre théorie et pratique dans la préparation et le suivi des stages, dans l'analyse des pratiques. Ils n'ont cessé d'être en chantier sur ces questions d'évaluation des compétences professionnelles.

Et maintenant ?

Les universités reprendront-elles ces dispositifs et outils non stabilisés ou les gommeront-elles au profit des évaluations qu'elles ont l'habitude de faire pour les masters professionnels : évaluation notées des unités d'enseignement, du mémoire et du stage ? Au-delà de l'enjeu de faire réussir les concours de recrutement par leurs étudiants, les porteurs de master relèveront-ils le défi de l'évaluation par compétences ? Que deviendront les analyses des pratiques professionnelles transversales à la formation en IUFM ?

La dispersion de la formation professionnelle dans différentes universités risque de faire voler en éclats la culture professionnelle qui se transmettait dans le creuset d'un même institut spécialisé dans la formation au métier d'enseignant. Comment les universités relèveront-elles cet autre défi de transmission d'une culture professionnelle ?

Il est évident que la réforme non encore complètement accomplie se fait dans un contexte de restrictions budgétaires, d'optimisation de l'utilisation du potentiel humain des universités, de création d'un volant disponible de remplaçants (les titulaires d'un master « enseignement » non recrutés). La réforme s'inscrit dans un changement radical de modèle pour le pilotage des systèmes éducatifs (Maroy, 2009). D'un état éducateur qui missionne ses enseignants, on est passé à un état évaluateur qui passe contrat, valorise l'efficacité et la régulation par les résultats. Le modèle du quasi-marché se profile, dont on sait qu'il provoque chez les enseignants perte de créativité, de sens du métier et, sur du moyen terme, une baisse des résultats scolaires. L'enjeu est de taille et le débat n'est pas clos.

*Annexe - Des référentiels d'évaluation mis en œuvre
en 2008 dans des IUFM*

Nous ne présentons ici que quelques extraits des référentiels d'évaluation des compétences des professeurs d'école stagiaires : leur forme avec la compétence 1 comme exemple et juste la déclinaison de la compétence 7. Les référentiels d'évaluation des IUFM de Nice et Nord Pas de Calais sont accessibles sur Internet aux adresses indiquées. Celui de l'IUFM de Grenoble est un document interne qui peut être demandé directement à l'IUFM.

IUFM de Nice (Extraits tirés de : Mencacci & Vial, 2008,
[<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a6/m-a6-2/>].

Compétences	Composantes	Dispositifs d'évaluation			
Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable	Connaît et met en œuvre les valeurs, les grands principes de la République et de ses institutions, de la fonction publique et du service public d'éducation	Stages	Enseignements projets, séquences	Écrits professionnels et soutenance	Synthèse
	Connaît et met en œuvre la réglementation spécifique à l'enseignement du premier degré				
	Participe à la vie de l'école				

Déclinaison de la compétence 7 : **Evaluer les élèves**

- Connaît les différents types d'évaluation et les met en œuvre en rapport avec les compétences visées et les contenus enseignés.
- Utilise des critères d'évaluation clairement explicités.
- Met en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

IUFM de Grenoble (Extrait d'un document interne)

La forme de la fiche d'évaluation de synthèse se présente comme suit. Pour chaque compétence, les items sont déplacés, éventuellement affinés, dans la case correspondant au niveau de maîtrise évalué au cours des stages et dans le cadre des productions obligatoires. La fiche se clôt par un petit texte de conclusion sur les points forts et l'évolution du stagiaire, et par un avis positif/négatif.

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Se faire respecter et utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.
Respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale.
Respecter les élèves et leurs parents.
Respecter et faire respecter le règlement intérieur.
Prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Maîtrise suffisante :

A renforcer en T1, T2 :

Maîtrise insuffisante :

Non évalué :

Déclinaison de la compétence 7 : **Evaluer les élèves**

- Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage.
- Définir le niveau d'exigence de l'évaluation.
- Adapter le support et le questionnement aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener.
- Expliciter les critères d'évaluation.
- Analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs.
- Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation.

IUFM du Nord Pas de Calais (Extrait de la fiche
de synthèse 2008-2009. Source :

www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/fiche_de_synthese_PE2008_2009.pdf)

Il est précisé que « au vu des conditions effectives d'exercice pour le professeur stagiaire, et au regard de sa soutenance ainsi que de l'ensemble des pièces du dossier de validation constitué par l'IUFM », la commission émet, pour chaque compétence, un avis « insuffisant » avec commentaire obligatoire ou « suffisant / très satisfaisant » en fonction d'indicateurs pré-inscrits.

Les dix compétences sont ventilées dans trois champs de professionnalité : L'exercice de la responsabilité professionnelle et éthique (C1, C2, C3, C10) ; l'acte d'enseigner (C4, C5, C7, C8) ; la prise en compte du contexte social et scolaire (C6, C9).

INSUFFISANT (commentaire obligatoire)		SUFFISANT	TRÈS SATISFAISANT
C1.	<input type="checkbox"/>	C1. Si le professeur respecte les valeurs de la république et de l'école et si aucun manquement du point de vue de l'éthique et des responsabilités professionnelles n'est constaté dans son exercice professionnel.	<input type="checkbox"/>

Déclinaison de la compétence 7 : **Evaluer les élèves**

S - Si le professeur stagiaire donne à l'évaluation et à ses procédures un rôle effectif dans la régulation des apprentissages et dans la communication des résultats des élèves.

TS - Si l'ensemble des diverses modalités liées à l'évaluation des élèves sont mises en œuvre et formalisées.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie. 20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe* (pp. 223-230). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, n° 31, 25-41.
- Amade-Escot, C. (1999). Evaluer l'activité didactique : intérêt de la méthode des incidents critiques didactiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(3), 21-42.
- Baïetto, M.C., Campanale, F. & Gadeau, L. (2001). L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation*, Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, n° 36 -191-212.
- Baïetto, M.C., Barthélémy, A. & Gadeau, L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative. Recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Document accessible à l'adresse : [http://www.ladocumentationfrancaise.fr/approchages/894185300/index.shtml], consulté en mars 2009.
- Blanchard-Laville C., Fablet, D. (Coord.) (1996/ 2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C., Fablet, D. (Coord.) (1998/2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOEN (2002). *Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires*. Document accessible à [http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm], consulté en avril 2009.
- BOEN (2007a). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de formation des maîtres*. Document accessible à : [http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/M ENS0603181A.htm], consulté en avril 2009.
- BOEN (2007b). *Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres*. Document accessible à : [http://www.education.gouv.fr/bo/2007/9/M ENB0700441C.htm], consulté en avril 2009.
- Briqué-Duhazé, S. & Buhot, E. (2007). Les rapports de visite des formateurs sur le stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires : une diversité révélatrice de conceptions du savoir-enseigner. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (1), 5-29.
- Campanale, F. (2007b). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- Campanale, F. (2007b). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel* (pp. 55-75), Paris : L'Harmattan.
- Campanale, F. & Gondrand, H. (2007). Inclure le certificat dans un processus formatif. Actes du colloque de l'ADMEE-Europe « *L'évaluation au 21^e siècle. Vers de nouvelles formes, modélisations et pratiques de l'évaluation ?* ». Luxembourg : Université du Luxembourg. Document accessible à l'adresse : [http://jemacs.uni.lu/index.php/JEMACS/article/viewFile/18/17], consulté en avril 2009.
- Campanale, F. & Gondrand, H. (2008). Tensions entre dispositif d'évaluation des compétences professionnelles en développement et mises en œuvre par les acteurs - le cas de l'IUFM de Grenoble. Actes du colloque l'ADMEE-Europe « *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension* ». Genève : Unimail. Document accessible à l'adresse : [https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s5/j-s5-2], consulté en avril 2009.

- Carette, V. (2007). Les compétences à l'école : vers une gestion des paradoxes. *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (2), 49-71.
- CEF - Conseil de l'Éducation et de la Formation (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique*. Document accessible à l'adresse : [http://www.cef.cfwb.be/biblio_file_get.php?df_id=120&df_check=], consulté en avril 2009.
- Crahay, M. & Detheux M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? *Mesure et Evaluation en Education*, 28 (1), 57-78.
- De Ketele, J.M. & Gérard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (3), 1-26.
- Dessus, P. & Campanale, F. (2000). Séminaires d'analyse des pratiques à l'ufm : Théorie de la pratique et pratique de la théorie. Actes du Colloque International de Sciences de l'Éducation « *Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur* ». Toulouse : AECSE, 2, 3, 4 octobre 2000. [CD-ROM]
- Forgette-Giroux, R & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (3), 85-103.
- HEP - Haute Ecole de Pédagogie - Canton de Vaud (2005). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Document accessible à l'adresse : [https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/referentiel_competences.pdf], consulté en avril 2009.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel. In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel* (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Koebel, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. *Utinam*, 6, 53-74.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.
- Maroy, C. (à paraître en 2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Evaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec- (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Document accessible à l'adresse : [http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf], consulté en avril 2009.
- Mencacci, N & Vial, M. (2008). Questionner un dispositif d'évaluation des compétences professionnelles des enseignants du premier degré en formation initiale. Actes du colloque « *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension* ». Genève : Unimail. Document accessible à l'adresse : [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a6/m-a6-2/>], consulté en avril 2009.
- Mottier-Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratiques dans les entretiens de co-évaluation. In A. Jorro, *Evaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). Paris : L'Harmattan.
- Mottier-Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de coévaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, C. Thélot, L. Paquay & J.-M. De Ketele (Eds.), *Evaluer pour former, outils, dispositifs et acteurs* (pp. 143-158). Bruxelles : De Boeck.

- Mottier-Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Eds) (1996) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation emploi*, n° 67, 109-125.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Septours, G. & Gauthier, R-F. (2003). *La formation initiale et continue des maîtres*. Ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche - Rapports. Document accessible à l'adresse: [<http://media.education.gouv.fr/file/01/4/6014.pdf>], consulté en avril 2009.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2006). Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 81-97.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris : Editions Liaisons.

